

El uso del chat en contextos de aprendizaje de lenguas: Translanguaging practices

Lidia Lemus¹ & José Antonio Saura Rami²

¹Universitat Autònoma de Barcelona, España

²Universidad de Zaragoza, España

Artículo recibido el 29 de octubre de 2014, aceptado el 14 de enero de 2015, versión final el 10 de febrero de 2015

DOI: <http://dx.doi.org/10.5565/rev/jtl3.491>

Resumen

Este artículo analiza una interacción telecolaborativa realizada entre dos estudiantes de magisterio de español e inglés como lengua extranjera, respectivamente, durante su formación inicial desarrollada en dos países diferentes. El análisis de los datos se basa en la teoría del Análisis Conversacional (AC) y se apoya teóricamente en una perspectiva socioconstructivista del aprendizaje. El artículo discute las características de la interacción entre las maestras en formación y el impacto que puede tener en su aprendizaje de una segunda lengua y en la consecución del objetivo de la tarea que realizar.

Palabras clave: Teleinteracción, formación del profesorado, adquisición de segundas lenguas, análisis conversacional, translanguaging

Abstract

This paper analyzes a collaborative interaction between two student teachers of Spanish and English as a Foreign Language, respectively, as part of their initial training in their countries of origin. The data analysis is based on the theory of Conversational Analysis (CA) and is supported theoretically by a socio-constructivist perspective of learning. The article discusses the characteristics of the interaction between the student teachers and the impact it can have in their second language learning and in achieving the goal of the task at hand.

Keywords: Telecollaboration, teacher training, second language acquisition, conversation analysis, translanguaging

Resum

Aquest article analitza una interacció telecolaborativa realitzada entre dos estudiants de magisteri d'espanyol i anglès com a llengua estrangera, respectivament, durant la seva formació inicial desenvolupada en dos països diferents. L'anàlisi de les dades es basa en la teoria de l'Anàlisi Conversacional (AC) i es recolza teòricament en una perspectiva socioconstructivista de l'aprenentatge. L'article discuteix les característiques de la interacció entre les mestres en formació i l'impacte que pot tenir en el seu aprenentatge d'una segona llengua i en la consecució de l'objectiu de la tasca a realitzar.

Paraules clau: Teleinteracció, formació del professorat, adquisició de segones llengües, anàlisi conversacional, translanguaging

Introducción

En la actualidad, el desarrollo de las tecnologías de información y comunicación y la globalización de las sociedades ha llevado a la utilización cada vez mayor de estas tecnologías en las aulas y a la realización de proyectos educativos de colaboración entre estudiantes de diferentes contextos culturales y geográficos, especialmente en el campo de la enseñanza/aprendizaje de lenguas. Una de las actividades más utilizadas es “Online Intercultural Exchange” o telecolaboración (Dooly & O’Dowd, 2012).

La utilización de internet en estos proyectos de telecolaboración muchas veces conlleva el desarrollo de interacción comunicativa en forma escrita. Algunas de estas formas de comunicación son asincrónicas como *e-mails*, *wikis*, *blogs*, etc. Pero otras implican comunicación textual sincrónica como los chats (Örnberg, 2003). Para el marco analítico, partimos del concepto de Örnberg, quien argumenta que la interacción textual que se produce en este contexto es en muchos aspectos similar a la conversación oral y, por tanto, “it is possible to analyze and draw conclusions about text chat with help from conversation analysis” (2003, p.3).

Las actividades de telecolaboración en muchas instancias desarrollan proyectos educativos orientados a la resolución conjunta de problemas o a la elaboración conjunta de conocimientos a través de la interacción y colaboración de los estudiantes. En numerosas ocasiones los participantes desarrollan competencias en una segunda lengua que es la lengua dominante del otro grupo y viceversa. El diseño de dichos proyectos de telecolaboración puede incluir directrices claras acerca de los usos lingüísticos que los estudiantes deben seguir en la realización de las actividades o pueden presentar un enfoque más flexible en el que los estudiantes tienen una mayor capacidad de decisión y negociación de sus prácticas lingüísticas y discursivas (Dooly, 2010). En este último caso se presenta un espacio para la utilización de prácticas lingüísticas diversas o *translanguaging practices*:

[T]ranslanguagings are multiple discursive practices in which bilinguals engage in order to make sense of their bilingual worlds. Tranlanguaging therefore goes beyond what has been termed code-switching (...), although it includes it, as well as other kinds of bilingual language use and bilingual contact. (García, 2009, p. 45)

La autora añade, “Translanguaging for us extends what [Gutiérrez, Baquedano-López, and Alvarez, 2001:128] and her colleagues have called ‘hybrid language use’, that is, a ‘systematic, strategic, affiliative, and sense-making process’ (Ibid).

Aunque la estricta separación de lenguas en el contexto de enseñanza y aprendizaje de lenguas cuenta con una larga tradición (Blackledge & Creese, 2010), cada vez más especialistas abogan por enfoques pedagógicos ecológicos, más flexibles para responder a contextos y prácticas bilingües que no encajan en los paradigmas existentes (García 2009; Cummins 2005). Hornberger (2003) sugiere que los individuos bilingües/multilingües maximizan su aprendizaje cuando se les permite acceder a todos sus repertorios lingüísticos en vez de restringirse a prácticas y enfoques instruccionales monolingües. La telecolaboración puede proveer un espacio óptimo para el aprendizaje multilingüe (Dooly, 2011a).

Siguiendo los conceptos descritos anteriormente, en nuestro trabajo utilizaremos ideas del Análisis Conversacional (AC) para analizar chat-texto, producido durante un intercambio telecolaborativo, en el que los participantes utilizan *translanguaging practices*. Aplicaremos como base de nuestro análisis el marco teórico-metodológico propuesto por Markee (2008). Nuestro estudio se orientará a determinar si durante la conversación desarrollada por las participantes a través del chat-texto se manifiestan prácticas discursivas que sugieran un aprendizaje lingüístico y a observar el efecto del uso de *translanguaging* en dichas prácticas.

Marco Teórico: Análisis de Conversación Aplicado a Chat-Texto

Diversos autores han prestado atención a las características de las comunicaciones sincrónicas mediadas por ordenador y muestran que no pueden categorizarse estrictamente como lengua escrita, ya que no hay tiempo para la edición, ni tampoco como lengua oral, ya que los participantes no pueden oírse ni verse (Örnberg, 2003, p. 3). A pesar de ello, las conversaciones realizadas a través de chat-texto muestran características similares a las de la conversación oral, como la toma de turnos y las reparaciones, ambos conceptos cruciales en el análisis de la conversación (Ibid.).

Tudini (2010) señala que aunque los elementos paralingüísticos de la conversación no aparecen en el chat-texto, es notable cómo los alumnos tratan de llenar este vacío mediante el uso abundante de letras mayúsculas, signos de exclamación y de interrogación, uso de iconos para

representar sonrisas, ceños fruncidos o guiños. La misma autora (Tudini, 2002) presenta los resultados de varios estudios que exploran las diferencias entre el chat escrito y la conversación cara a cara. Ella concluye que la comunicación a través de chat-texto tiene un fuerte parecido con la lengua hablada; las modificaciones que se producen en la interacción son similares a las que se producen en conversaciones cara a cara. La utilización de *feedback* conduce a la incorporación de estructuras de la lengua meta (léxicas y gramaticales), y existen evidencias de auto-monitoreo y reparación de errores. Por otra parte, al comparar el chat con discusiones en clase, se observa que los intercambios entre alumnos son mayoritarios, teniendo estos un rol central en la gestión del discurso. Existen muchos tipos de iniciación del discurso, lo que podría facilitar el desarrollo de la competencia interactiva. Además, se aprecia una mayor cantidad y calidad del discurso de los estudiantes. Estos resultados sugieren que el uso del chat-texto puede ser beneficioso para el desarrollo de la competencia oral (Tudini, 2000).

Las similitudes entre las conversaciones cara a cara y las de chat-texto nos llevan a concluir que la utilización de técnicas de análisis del AC pueden ser apropiadas para el estudio y análisis de estas formas de interacción, por lo tanto, hemos guiado por la metodología del AC para acercarnos a nuestros datos. AC aboga por una perspectiva émica, es decir, comprender los datos desde el punto de vista del sujeto sin añadir interpretaciones por parte del investigador (Markee, 2008; Seedhouse, 2004, 2009). Esta perspectiva nos permite identificar y señalar cómo los participantes reaccionan a las interacciones de los demás para construir conocimiento social (*socially-distributed cognition*), en este caso entre los participantes de un intercambio pedagógico telecolaborativo (Dooley, 2011b). En esta misma línea, Moore y Nussbaum (2011) estipulan la indudable utilidad del AC, dado que resalta la naturaleza multimodal y secuencial de la interacción oral (“talk-in-interaction”), lo cual supone que dentro de la interacción los turnos son contextualizados por los turnos antecedentes y, a su vez, sirven de contexto a turnos posteriores. Tal suposición nos permite visualizar los aspectos que resaltan dentro de la interacción y comprender cómo reaccionan los individuos y cómo, dado el caso, construyen conocimiento conjuntamente de forma natural.

Tal y como apuntan Markee (2008) y Seedhouse (2004, 2009), el análisis de la estructura de la interacción en microniveles, como la reparación (*repair*), la toma de turnos (*turn-taking*) y la organización secuencial (*sequence organization*), nos permiten comprender cómo los actores

utilizan la comunicación para construir conocimiento de forma conjunta, lo cual posibilita, a su vez, desvelar las situaciones en las que aquellos aprenden un concepto, habilidad o cualquier otro objeto de aprendizaje, a través de la interacción oral mediante el ordenador.

En nuestro trabajo hemos querido acercarnos al análisis de los datos desde la propuesta metodológica presentada por Markee (2008). Este autor basa su propuesta metodológica en cinco aspectos fundamentales:

1. El uso del AC desde una perspectiva radicalmente émica, sin la consideración a priori de otras teorías en relación con el aprendizaje de lenguas.
2. El desarrollo de competencia interaccional en L2 incluye la orientación de los participantes hacia diferentes sistemas semióticos (toma de turnos, etc.) y el uso de esos recursos intersubjetivos para construir conjuntamente repertorios en L2 progresivamente más complejos y sofisticados.
3. La gramática da forma a la interacción y recíprocamente, la interacción moldea la gramática.
4. La redefinición del aprendizaje de lenguas en términos de comportamientos. Los comportamientos de aprendizaje lingüístico son logrados predominantemente como secuencias de reparación.
5. Se puede aplicar un enfoque longitudinal de AC para comprender el proceso de aprendizaje de lenguas.

Consecuentemente, nuestro estudio se ha enfocado en la identificación y análisis de dichas secuencias de reparación. Analizadas desde una perspectiva secuencial, Markee (2000) distingue cuatro tipos, algunos de los cuales pueden identificarse en la interacción estudiada, como veremos.

1. Las *reparaciones de primera posición* ocurren en el mismo turno en el que se produce el problema. Son iniciadas y completadas por la persona que tiene el turno y, por lo tanto, no tienen efectos en la secuencia de turnos.
2. Las *reparaciones de segunda posición*, por su parte, ocurren en el turno siguiente al turno en el que se produce el problema y son iniciadas por el interlocutor (el otro participante) y pueden ser completadas por la persona que tuvo el turno en el que se produjo el problema

- o por el interlocutor que inició la secuencia de reparación. Pueden completarse en el siguiente turno o extenderse varios turnos más.
3. Las *reparaciones de tercera posición* se producen en el tercer turno de la secuencia de reparación. El hablante 1 produce un turno aparentemente adecuado, el hablante 2 responde con un turno, asimismo, aparentemente adecuado; en el tercer turno, el hablante 1 se da cuenta de que la interpretación que el hablante 2 hizo del primer turno fue errónea, y se lo hace saber en el turno 3 iniciando la reparación. No se producen instancias de este tipo de reparación en los datos analizados.
 4. Las *reparaciones de cuarta posición* se producen en el cuarto turno de la secuencia de reparación y son las menos frecuentes. Los dos primeros turnos ocurrirían de manera similar a las reparaciones de tercera posición. En el tercer turno el hablante 1 produciría un nuevo turno y en el turno 4 el hablante 2 se daría cuenta de que su interpretación del turno 1 fue errónea e iniciaría el trabajo de reparación. Tampoco se produce este tipo de secuencias en la interacción analizada.

Markee (2000) señala que existe una preferencia por las autocorrecciones sobre las correcciones realizadas por otros y menciona también el efecto que puede tener en la conversación “*the possibility to lose face*” (la posibilidad de ‘perder la cara’ o ‘estar avergonzado’) a través de la reparación, especialmente en el contexto del aprendizaje de un L2. Quizá por este motivo, se observa en las participantes de nuestra interacción una actitud intencionalmente cuidadosa de reafirmar y reforzar positivamente a su interlocutora en las instancias en que las secuencias de reparación se producen.

En interacciones relacionadas con la clase o el aprendizaje de lengua, Markee (2000), basándose en el trabajo de Kasper, (1985), distingue dos fases en las tareas de aprendizaje de lenguas en las que las secuencias de reparación se organizan de forma diferente: una fase centrada en la lengua y otra centrada en el contenido. En la interacción que nos ocupa la tarea que han de desarrollar las participantes tiene también este doble objetivo. Por una parte, deben ayudarse en la elaboración de actividades para una serie de lecciones que van a implementar en sus prácticas docentes con estudiantes (contenido). Y, por otra parte, están desarrollando una interacción en L2 con el objetivo de practicar y mejorar su competencia en dicha L2 (lengua).

Kasper (1985) concluye que durante la fase centrada en la lengua, la organización de la reparación es diferente a la que se produce en la conversación ordinaria. En este caso, la auto-iniciación de las secuencias de reparación no es frecuente o, cuando se produce, los participantes no la completan sino que muestran una preferencia por lo que llama “*delegated repair*” (reparación delegada), en que otros (estudiantes o profesor) completan la reparación. Esto puede observarse en varias ocasiones en la interacción estudiada, como indicamos oportunamente.

Sin embargo, la aplicación de ideas y métodos del AC al análisis de chat-texto tiene ciertas limitaciones y requiere adaptaciones. Por ejemplo, en relación con la toma de turnos, si el número de participantes es elevado, la distribución de turnos puede ser muy confusa y desordenada, siendo posible que haya varias conversaciones simultáneas o “threads”. Asimismo, problemas técnica pueden producir *lags*, o interrupciones temporales de la conexión, contribuyendo a la confusión de los turnos. Así, una nueva entrada no puede ser considerada automáticamente como un turno que precede al inmediatamente anterior. Es decir, los “delays” en la secuencia de turnos juegan un papel importante, lo cual se observará en el análisis de los datos.

Contexto: descripción de los participantes, su entorno y la tarea

Los datos utilizados en este micro-estudio fueron obtenidos a través de una colaboración llevada a cabo por la Dra. Dooly, de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) y el Dr. Sadler, de la University of Illinois at Urbana Champaign (UIUC), que describimos a continuación. Los datos fueron recopilados por la Dra. Dooly durante un intercambio entre los dos grupos de estudiantes de educación; uno de la UAB y otro de la UIUC. Los autores de este artículo no participaron directamente en el diseño o implementación de dicho proyecto de investigación ni en la compilación de los datos.

En el caso de la UAB, los estudiantes estaban en su último año de un grado de 3 años para la Formación Inicial de Docentes (este fue el último año de este programa en particular, que posteriormente fue convertido en un grado de 4 años). Los estudiantes asistían a sus dos últimos cursos: Metodología de Enseñanza de Inglés como Lengua Extranjera y sus prácticas finales en una escuela (centradas en el diseño e implementación de una Secuencia Didáctica (SD) de inglés como lengua extranjera). La Dra. Dooly era la docente de los dos cursos y por lo tanto, las

actividades del intercambio involucraron a los participantes de ambas clases a la UAB. En el caso de la UIUC, los estudiantes cursaban un máster (MA) en Enseñanza de Lengua Extranjera. Colaboraron con las clases de la UAB durante un curso sobre Tecnología y Enseñanza de Inglés como Segunda Lengua/Lengua Extranjera en el cual el Dr. Sadler fue el docente. En la UAB participaron un total de 14 estudiantes, y en la UIUC 17.

En ambas clases, los estudiantes tenían que diseñar sus SDs individualmente. Sin embargo, para hacerlo, se les exigía colaborar con compañeros en línea. La colaboración implicaba trabajar juntos para el intercambio inicial de ideas de los SDs de los miembros del grupo interuniversitario, trabajar juntos para afinar los detalles del diseño de cada SD y también proporcionar ‘materiales’ para el SD del compañero cuando fuera oportuno. Para todas las actividades colaborativas los estudiantes utilizaron varias herramientas tecnológicas, entre ellas el chat-texto.

Para nuestro estudio seleccionamos, en colaboración con la Dra. Dooly, uno de los intercambios llevados a cabo entre dos estudiantes, en concreto, una sesión de chat-texto. En este intercambio una de las estudiantes es hablante de español como L1 (Elena) y la otra es hablante de inglés como L1 (Amanda). Además de enfocarse en la discusión de sus SDs, las participantes se turnan para hablar en sus respectivas lenguas metas (inglés para Elena; español para Amanda). A través del uso de *translanguaging practices* a lo largo del intercambio las participantes se ayudan mutuamente con el desarrollo de sus lenguas metas desde sus perspectivas de hablantes como L1.

La sesión objeto de estudio tiene una duración de aproximadamente 1 hora y media, en la que las participantes produjeron un total de 367 turnos. Todos los participantes concedieron permiso escrito para el uso de los datos con fines didácticos y de investigación.

Análisis y Discusión

Para nuestro estudio seleccionamos siete fragmentos de la secuencia de chat-texto. A continuación se presentan cada uno de ellos y su correspondiente análisis centrado en la descripción de las prácticas lingüísticas de las participantes, prestando especial atención a la identificación de secuencias de reparación.

Fragmento 1

En la primera secuencia, las participantes están hablando sobre el proyecto de Amanda. Elena ha iniciado la conversación diciéndole a Amanda que ha estado pensando en su proyecto y tiene algunas ideas que ofrecerle. Al comienzo de la secuencia, Elena pide información contextual en relación al proyecto de Amanda:

- [17:19:31] Elena: how old will be your students?
 [17:19:35] Elena: more or less...
 [17:20:29] Amanda: em....están en la escuela secundaria...pues son estudiantes del primer año
 [17:20:37] Amanda: "freshmen"
 [17:20:42] Elena: Emmm about 13??
 [17:20:46] Elena: xDDDD
 [17:21:03] Elena: I haven't heard before "freshmen" xDD It's funny :)
 [17:21:15] Amanda: si - primer grado: freshman
 [17:21:23] Amanda: segundo: sophomore
 [17:21:27] Amanda: tercer: junior
 [17:21:34] Amanda: y cuarto es senior!
 [17:21:47] Amanda: soy un "senior" de la universidad!
 [17:21:49] Elena: wow!! I haven't heard before!
 [17:21:52] Amanda: si
 [17:22:00] Elena: nice :)
 [17:22:03] Amanda: puedes aprender una cosa nueva :)
 [17:22:18] Elena: suree!! I love to learn every day new things :D

En el turno [17:19:31], Elena pregunta la edad de los estudiantes con los que Amanda va a trabajar. Esta responde en los dos siguientes turnos explicando el grado académico de los estudiantes y ofreciendo la denominación del mismo en inglés a través del uso de *code switching* (freshmen). En el turno [17:20:42], Elena expresa que no ha entendido completamente la explicación de Amanda mediante el uso de una vocalización, *sound stretching* (Emmm) y una pregunta indirecta de aclaración. Es importante notar en este fragmento el uso de iconos (emoticons) y de exclamaciones (!!!) para representar risa y emociones. Estos recursos serán utilizados de manera recurrente a lo largo de toda la interacción. En el turno [17:21:03] expresa explícitamente su desconocimiento del término utilizado por su interlocutora. En respuesta, Amanda utiliza los siguientes cinco turnos para confirmar y expandir su explicación ofreciendo información contextual adicional sobre el resto de los grados académicos de educación secundaria/universitaria, utilizando la misma estrategia, *code-switching*, para denominar cada grado.

A continuación Elena, en el turno [17:21:49], expresa la novedad de la información presentada por su interlocutora y su complacencia con la misma ("nice", [17:22:00]). En los dos

últimos turnos de esta secuencia las participantes realizan declaraciones explícitas que indican su orientación hacia la tarea de aprendizaje en la conversación.

El hecho de que las participantes hayan negociado el uso de *translanguaging* en sus intercambios favorece este tipo de aprendizaje lingüístico/cultural que no es central a la tarea académica (colaborar en el diseño de los SDs) pero que es altamente valorado por las participantes como demuestran en los dos últimos turnos del fragmento 1. Dewey (1938) llama a este tipo de aprendizaje *collateral learning*. A pesar de que no podemos confirmar que Elena haya “aprendido” e incorporado estos nuevos términos a su repertorio interaccional sin un estudio longitudinal de su utilización del lenguaje, la referencia explícita a su propio aprendizaje sugiere que es altamente probable.

Fragmento 2

La conversación continúa y Amanda facilita la información acerca de la edad aproximada de sus estudiantes (14-16 años). Elena explica que ha pensado en algunas actividades en forma de juegos pues considera este tipo de actividades motivadoras para los estudiantes. En los turnos previos al siguiente fragmento, Elena expresa que va a intentar explicar (“I’ll try to explain :DD”) el juego “Quién es Quién” en el que los estudiantes pueden practicar el vocabulario relacionado con el tema de la ropa.

[17:26:16] Amanda: puedes explicar en espanol si es mas facil para ti :)

[17:26:27] Elena: I’ll try in english, if you don’t understand

[17:26:31] Elena: then in spanish jajajajajaja

[17:26:35] Amanda: bien :)

En el turno [17:26:16] Amanda ofrece a su interlocutora la oportunidad de realizar la explicación en su L1 (español), quizás porque ha interpretado la expresión de Elena “voy a intentar” como una indicación de que Elena percibe la tarea de explicar el juego como difícil. En los siguientes turnos, Elena expresa su deseo de realizar la explicación en inglés y de usar su L1 solo si su interlocutora no puede entender la explicación en L2. En el turno [17:26:35] Amanda explícitamente acepta los términos propuestos por Elena en relación a la interacción (“bien :)”).

En las interacciones descritas se observan dos tendencias. En primer lugar, las participantes se centran en el aspecto comunicativo de la interacción y en la realización de las actividades relacionadas con el diseño de sus SDs. Por ello el lenguaje en el que la información o los mensajes se presentan no es determinante en tanto los mensajes se comprendan. En segundo

lugar, se observa cómo las participantes se orientan hacia el objetivo secundario de la actividad: el aprendizaje de L2. La persistencia de Elena en utilizar inglés (L2) muestra que la tarea de aprendizaje de lengua a pesar de ser secundaria en las prioridades establecidas por la tarea (discutir las SDs en cualquier lengua) es importante para ella. Este fragmento certifica claramente importante sobre cómo las participantes negocian usos y prácticas comunicativas plurilingües en sus interacciones.

Fragmento 3

Una vez que Elena termina de explicar el juego/actividad mencionado anteriormente, Amanda reorienta la conversación hacia el tema que va a tratar en su SD, el mercado.

- [17:33:09] Amanda: para la leccion en el mercado....he aprendido el significado de "regatear" en un mercado, y en esta leccion vamos a aprender los lugares donde podemos ir de compras, "vamos de compras" es el nombre de la leccion - el vocabulario para los lugares son: almacen, farmacia, internet, joyeria, libreria, panaderia, y zapateria....tengo algunos videos para enseñarlos y tambien yo creo que voy a tener mis estudiantes hacen un "floor plan" del un centro comercial y van a tener que etiquetar (label) los tiendas y el resto del vocabulario...
- [17:33:46] Amanda: entiendes? jaja
- [17:33:47] Elena: This is a good idea to start learning the vocabulary :DD
- [17:33:50] Elena: sureee!!!
- [17:33:59] Amanda: mi espanol necesita mucha ayuda :(
- [17:34:11] Elena: noooo!!! it's not bad!!!
- [17:34:13] Elena: if you want
- [17:34:18] Elena: I can talk in spanish
- [17:34:24] Elena: and help you
- [17:34:27] Elena: as you want!!
- [17:34:29] Elena: :D
- [17:34:34] Elena: for me it's perfect
- [17:34:53] Amanda: esta bien porque yo quiero que tu puedes practicar tu ingles tambien :)
- [17:35:25] Elena: ok!!! :) if you want, when I'll buy the microphone, we can try to talk one day in spanish and the next day in english
- [17:35:31] Elena: I will love to help you :D
- [17:35:32] Amanda: tambien....no tengo acentos en mi teclado...esto es porque no hay acentos en mi escritura muchas veces jaja
- [17:35:43] Elena: don't worry :DD
- [17:35:44] Amanda: okay! perfecto para mi!
- [17:35:49] Elena: perfect!!

En el turno [17:33:09], Amanda presenta un resumen del tema que va a desarrollar en su SD, indicando vocabulario y actividades que va a realizar. En su explicación utiliza *code-switching* en un par de ocasiones ("floor plan", "label") por razones posiblemente diferentes en cada caso. En

el siguiente turno, [17:33:46], Amanda pregunta explícitamente a su interlocutora si su mensaje se comprende. Entre estos dos turnos hay una breve demora (delay) durante la cual Elena probablemente estaba escribiendo su respuesta ([17:33:47]) al primer turno de Amanda. Esta respuesta aparece en el chat casi al mismo tiempo que la pregunta de Amanda ([17:33:46]: “entiendes? jaja”). A continuación Elena utiliza otro turno para responder a la pregunta de Amanda, [17:33:50] empleando una expresión que enfatiza el refuerzo positivo acompañado por el uso de varias exclamaciones (“sure!!!”). En este momento, y durante los siguientes 15 turnos las participantes se reorientan hacia la discusión/negociación de sus prácticas lingüísticas y comunicativas en su interacción.

Las participantes están renegociando las reglas de interacción y sus propios objetivos de aprendizaje. En el turno [17:33:59], Amanda comenta que necesita ayuda para mejorar su español. Elena, como respuesta le ofrece la posibilidad de realizar toda la interacción en español ([17:34:18]). Amanda declina esta oferta en el turno [17:34:53] en consideración a su interlocutora (“yo quiero que tu puedes practicar tu ingles también”). Estas interacciones presentan evidencia de que las participantes priorizan el desarrollo de su competencia comunicativa en L2 sobre las formas. A pesar de compartir esta orientación, ambas participantes muestran modos particulares de acercarse a esa meta. Mientras, por un lado, Amanda expresa abiertamente ser consciente de sus deficiencias en L2 y presenta explicaciones para algunas de ellas (“tambien...no tengo acentos en mi teclado.....”), por el otro, Elena rara vez expresa ser consciente de errores en sus intervenciones en L2.

Fragmento 4

Después de recibir algunas sugerencias más para su proyecto, Amanda comienza a explicarle a Elena las ideas que tiene para el suyo y empieza por preguntarle acerca de los estudiantes con los que va a trabajar.

- [17:41:59] Elena: my students are 11 years old
- [17:42:02] Elena: more or less
- [17:42:07] Elena: they are in primary school
- [17:42:12] Elena: at primary school
- [17:42:20] Amanda: Bien!
- [17:42:33] Elena: I am going to open the power point
- [17:42:40] Elena: and if you want to comment me something
- [17:42:52] Amanda: ah si! perfecto!
- [17:42:52] Elena: I could see directly at the power point

- [17:42:54] Elena: :)
- [17:43:31] Amanda: debajo de cada diapositiva he escrito alguna sugerencias para ti en el powerpoint que envíe
- [17:43:39] Amanda: envíe a ti?
- [17:43:40] Amanda: jaja
- [17:43:47] Elena: Ok!! yeess!!
- [17:43:51] Elena: que te envíe :DD

En los primeros turnos de este fragmento, Elena contesta a la pregunta de Amanda en relación con la edad de sus alumnos y la etapa escolar en la que se encuentran. En el turno [17:42:12], Elena realiza una autocorrección de la producción que ha hecho en el turno anterior, que podría estimarse una reparación de primera posición (Markee, 2000), pues es iniciada y completada por ella misma en lo que podría considerarse un único turno (aunque son técnicamente dos entradas, pueden catalogarse como un solo turno ya que no hay intervención de la interlocutora y Elena mantiene la palabra en la conversación). Amanda responde positivamente en el turno [17:42:20], indicando que ha entendido (“Bien!”) pero no hace ninguna referencia a la reparación de Elena, a pesar de que dicha reparación es incorrecta/innecesaria ya que su primera expresión (“they are in primary school”) era adecuada. Más adelante, en el turno [17:43:31], Amanda se refiere a la presentación que ha enviado a Elena, y en el siguiente turno inicia una secuencia de reparación consistente con las reparaciones centradas en la lengua, *delegated repair* (Kasper, 1985) en la que su interlocutora completa la secuencia en el turno [17:43:51] proveyendo la estructura lingüística adecuada (“que te envíe :DD”).

Es importante notar cómo ambas participantes se esfuerzan por rodear estas intervenciones centradas en reparación de un tono distendido y humorístico mediante el uso de onomatopeyas y emoticonos que reflejan risa (jaja; :DD, etc.). Quizá reflejando la actitud a la que se refiere Markee (2008), los interlocutores utilizan el humor como recurso para relajar tensiones propias de la comisión de errores en el uso del lenguaje (or *to save face*).

Fragmento 5

En los turnos precedentes a los que se muestran en el siguiente fragmento, las participantes continúan conversando acerca de diversas actividades que pueden realizar con los estudiantes. Elena sugiere a Amanda el uso de trabalenguas; le explica lo que es y Amanda cuenta que está intentando recitar el trabalenguas (tres tristes tigres...) en voz alta:

[17:49:09] Amanda: estoy tratando ahora! jajaja es muy gracioso!
 [17:49:24] Amanda: como te dice..."silly"??
 [17:49:32] Amanda: gracioso? en espana?
 [17:49:36] Elena: yees
 [17:49:41] Elena: gracioso, loco jajajajaja
 [17:50:06] Amanda: y si! es perfecto para practicando pronunciacion
 [17:50:18] Elena: it's a game in which you can practise your pronunciation and also have some fun!! :D
 [17:50:49] Elena: sure! If I find a tongue twister about clothes
 [17:50:52] Elena: I will send you
 [17:50:58] Elena: it could be fun for your class :)
 [17:51:24] Elena: It could be funny, right? Funny or fun?
 [17:52:03] Elena: sometimes I get confused (worry)
 [17:52:15] Amanda: funny :)
 [17:52:23] Elena: :) thank you!
 [17:52:28] Amanda: It could be funny or It would be fun
 [17:52:48] Elena: perfect!! I am taking notes of this :))
 [17:53:08] Amanda: Bien!
 [17:53:17] Amanda: bueno? bien? jaja

En el turno [17:49:24], Amanda realiza una búsqueda léxica en la que utiliza *code-mixing* para preguntarle a su interlocutora cómo se dice algo en español. En el siguiente turno intenta responder ella misma a su pregunta a la vez que inicia una secuencia de reparación, *delegated repair* de nuevo, mediante el uso de interrogación (“gracioso? en espana?”). Elena completa la secuencia de reparación en el turno [17:49:41] ofreciendo a su interlocutora el término requerido.

En el turno [17:50:18], Elena expresa que el uso de trabalenguas en la clase de lengua tiene doble propósito: la práctica de pronunciación y además ser divertido (“have some fun”). Más adelante, en el turno [17:50:58], vuelve a utilizar el término *fun* (“it could be fun for your class :)”), pero en el siguiente turno reitera la expresión cambiando el término *fun* por *funny* e inicia una secuencia de reparación centrada en forma (*delegated repair*) en la que pide ayuda a su interlocutora en la aclaración del uso de estos dos términos que generan confusión ([17:52:03]). En el turno [17:52:15], Amanda responde ofreciendo el término apropiado y concluye la secuencia de reparación extendiendo su respuesta con opciones para la utilización de ambos términos en el turno [17:52:28]. Especialmente significativa es la respuesta de Elena en el turno [17:52:48] en la que hace referencia a su propio aprendizaje. Expresa su satisfacción con la información proporcionada por su interlocutora y su intención de incorporar la nueva información a su repertorio lingüístico (“I am taking notes of this :))”). Obviamente esta intención no es suficiente para saber si dicho aprendizaje realmente ocurrirá, pero el hecho de que

la reparación fuera iniciada por la propia Elena indica su orientación hacia el aprendizaje de ese elemento lingüístico y una mayor probabilidad de que sea incorporado a su repertorio si se dan suficientes oportunidades para que ocurra.

En los dos últimos turnos de este fragmento, Amanda concluye esta secuencia de reparación usando la expresión “Bien!”. Luego, en el turno [17:53:17] inicia otra secuencia de reparación similar a la realizada anteriormente por Elena con los términos *fun/funny*, en la que Amanda expresa su confusión con los términos bien/bueno de una manera un tanto humorística (lo que puede apreciarse por el uso de “jaja”). Aunque no aparece en el fragmento analizado, puede ser interesante notar que Elena no responde al requerimiento de clarificación de Amanda. En su lugar, cambia su orientación hacia el contenido (la SD que están diseñando) y reconduce la conversación de nuevo hacia la discusión de las ideas sobre actividades que los estudiantes pueden realizar en la clase.

Fragmento 6

Las participantes continúan conversando acerca de las ideas y sugerencias que Amanda tiene para el proyecto de Elena. En los turnos precedentes al fragmento que se muestra a continuación, Elena lee las ideas que Amanda ha escrito en la presentación de Power Point (mencionada en el Fragmento 4). Primero hablan acerca de una actividad de escritura que a Elena le encanta, en la que los estudiantes tienen que escribir oraciones y realizar ilustraciones. Elena expresa que –aunque le gusta la actividad– no está segura de cómo introducir la segunda parte de la actividad (a la que se refiere como “the next idea”) en la que los estudiantes tienen que leer algunas de sus oraciones a la clase. Amanda, en lugar de contestar a esta pregunta de Elena, continúa explicando otra actividad (*matching activity*) pero en este fragmento volverá a la pregunta no atendida de Elena.

[18:00:24] Amada: a matching activity to practice vocabulary!!!

[18:00:46] Elena: sure!!!!

[18:00:58] Elena: This is one of the activities my teacher proposed me!

[18:01:17] Elena: and I will use it for sure, its a fun activity!!

[18:01:18] Amada: y que actividad estas hablando sobre? la proxima idea?

[18:01:53] Elena: do you have opened the power point?

[18:02:11] Amada: si!

[18:02:20] Elena: "y sobre qué actividad estás hablando?" :DD

[18:02:27] Elena: the 13th slide

[18:02:29] Elena: :)

[18:02:59] Elena: we can't put "sobre" at the final, it fits more at the beginning of the sentence :)

[18:03:33] Amada: Yo veo, gracias :) estoy aprendiendo jiji
 [18:03:43] Elena: for example, you say, who is this for?? right?
 [18:03:43] Amada: dime mas! jaja
 [18:03:49] Amada: yes we do
 [18:03:58] Amada: "Who is this for?"
 [18:04:06] Elena: here, we have to say "para quien esto?"
 [18:04:21] Elena: do you see? you have to put "for" at the beginning
 [18:04:29] Elena: "para"
 [18:04:41] Elena: "para quien es esto" (sorry I forgot the verb jajajajaja)
 [18:05:09] Amada: ah si, no puedes decir "quien es esto para?"
 [18:05:11] Amada: jaja
 [18:05:31] Elena: This is correct!!
 [18:05:33] Elena: :DD
 [18:05:54] Amada: GRACIAS :) Me olvide algunas veces jaj
 [18:06:08] Elena: don't worry!!! I have some mistakes in english too!!
 [18:06:17] Elena: but we are learning :DD
 [18:06:24] Amada: si es la verdad :)

En el turno [18:01:18], Amanda reorienta la conversación y vuelve sobre una pregunta que Elena formuló varios turnos antes y que no se muestra en este fragmento (“y que actividad estas hablando sobre?”) Inicialmente, Elena responde orientándose hacia la tarea (SD) al preguntarle a su compañera si tiene abierto el PowerPoint para contestar a su pregunta a partir del archivo ([18:01:53]). Sin embargo, en el siguiente turno, [18:02:20], Elena cambia su orientación hacia la lengua e inicia una secuencia de reparación de segunda posición (Markee, 2000.) Elena modela para su interlocutora la forma correcta de la expresión usada por Amanda en el turno [18:01:18]. En el turno siguiente, vuelve a orientarse hacia el contenido respondiendo a la pregunta inicial de Amanda con el número de la diapositiva donde se encuentra la idea o actividad a la que ella se refirió anteriormente.

Es importante notar cómo ambas participantes se esfuerzan por rodear todos estos episodios centrados en reparación o corrección de la lengua/usos lingüísticos de una actitud distendida y/o amistosa mediante el uso de iconos y onomatopeyas (jijiji, :, :D, etc.) que equivaldría a aspectos paralingüísticos en una conversación oral como sonrisas, lenguaje corporal positivo, etc. Ambas participantes llegan a utilizar turnos que únicamente contienen estos elementos comunicativos [18:02:29], [18:05:11], [18:05:33].

En el turno [18:02:59], Elena vuelve a orientarse hacia la lengua y continúa la secuencia de reparación ofreciendo una explicación de la enmienda que hizo al uso lingüístico de Amanda. Finalmente, esta responde en el turno [18:03:33], orientándose hacia la lengua, agradeciendo la información aportada por su interlocutora y haciendo una referencia a su aprendizaje (“...estoy

aprendiendo jiji”). En el siguiente turno, Elena continúa la secuencia de reparación expandiendo su explicación e iniciando un intercambio en el que realiza un análisis metalingüístico comparando la construcción gramatical de una expresión en ambas lenguas. Esta explicación es recibida positivamente por su interlocutora (“dime más! jaja”). La orientación hacia el aprendizaje de lengua se extiende durante 18 turnos, tras los cuales las participantes reorientan la conversación de nuevo hacia el contenido (turnos posteriores a los mostrados en este fragmento).

Cabe señalar que Elena ignora otros errores en las intervenciones de Amanda (e.g. “actividad”). En este caso posiblemente debido a que Amanda ha escrito “actividad” correctamente antes. Es posible que Elena interpretara este yerro como un error tipográfico y por tanto lo ignorara. Es también plausible que haya optado por escoger qué errores señalar por ser algunos lingüísticamente más relevantes que otros.

Por último, es importante resaltar que el análisis metalingüístico realizado por Elena en este fragmento puede estar facilitado por el uso de *translanguaging practices* que permite a los interlocutores realizar *crosslanguage references*. Estos recursos pueden aflorar con mucha mayor facilidad en intercambios entre interlocutores bi/multilingües.

Fragmento 7

El último fragmento que presentamos pertenece a la parte final de la conversación, momento en que las participantes están haciendo planes para determinar el día y hora de su próximo encuentro en el chat. En este contexto, Amanda comparte con Elena sus planes de vacaciones para la siguiente semana.

[18:32:15] Amanda: voy de vacaciones en Florida con mis amigas

[18:32:26] Elena: Woooooww!! it sounds really good :)

[18:32:40] Elena: (a Florida)

[18:32:55] Amanda: Ah si "a Florida"

[18:32:59] Elena: :)

En su intervención Amanda comete un error gramatical (“...en Florida ...”) que no interfiere en la comprensión del mensaje. En el siguiente turno, Elena responde al contenido de dicho mensaje expresando sorpresa y entusiasmo. A continuación, Elena inicia una secuencia de reparación de segunda posición (Markee, 2000) ofreciendo a su interlocutora la forma correcta de la expresión (“a Florida”). Amanda responde aceptando la reparación y Elena concluye la secuencia con un *emoticon* (“ :)”).

Este breve fragmento acaba de reafirmar la ya señalada orientación de las participantes (es este caso de Elena) hacia la tarea de aprendizaje de lengua. El hecho de que Elena responda primero al contenido y después a la forma (reparación) indica que las participantes priorizan el aspecto comunicativo de su intercambio.

Limitaciones del estudio

Este trabajo tiene las limitaciones propias de un estudio exploratorio de enfoque cualitativo. Las conversaciones incluidas en este artículo han sido representadas con la mayor fidelidad posible para conveniencia del lector, y las inferencias se han trabajado a partir de un riguroso análisis de estas conversaciones a la luz de las herramientas señaladas. Sin embargo, el estudio se limita a una sola sesión de chat y un reducido número de participantes por lo que el lector deberá abstenerse de proyectar los hallazgos de esta investigación a públicos ajenos a ella. El estudio cumple con presentar las prácticas discursivas que sugieren aprendizaje lingüístico además de observar el efecto del uso de *translanguaging* en dichas prácticas. No obstante, hubiera sido deseable incorporar en el análisis conversaciones que abarcaran distintos momentos en el tiempo, de modo que se pudieran analizar tendencias en los aprendizajes lingüísticos acumulados a través de sesiones sucesivas a través de semanas o meses. Sería interesante continuar esta línea de investigación con una cantidad de participantes significativamente mayor de modo que prácticas discursivas y efectos del uso de *translanguaging* pudieran ser analizadas a través de distintos públicos. En esta línea de pensamiento, este microanálisis espera inspirar y orientar nuevas líneas de investigación que puedan aplicarse a mayor escala.

Conclusiones

Este trabajo se apoya en investigaciones previas cuyos resultados sugieren que el uso de herramientas de Análisis Conversacional es adecuado para analizar intercambios comunicativos chat-texto. Tal vez la conclusión más elemental de este estudio se da precisamente a este nivel; en la confirmación de que las conversaciones realizadas a través de chat-texto –al presentar características similares a las de la conversación oral– son analizables a través de técnicas de AC.

A un nivel más específico, estimamos que se producen netos indicios de aprendizaje no solo en cuanto al contenido (diversas actividades didácticas interactivas que las participantes intercambian), sino también por lo que respecta al empleo de las respectivas L2 (uso de las preposiciones, orden de palabras, colocación pronominal, satisfacción general por lo que vemos en el fragmento 8, etc.). Incluso una de las participantes (quizá la otra también) toma notas para consolidar los aspectos más interesantes o problemáticos de la interacción lingüística.

En cuanto a las estrategias que ambas ponen en marcha de manera autónoma y autosuficiente, pensamos haberlas puesto de relieve a lo largo del comentario (instancias de reparación, *delegated repair*, alternancia de código, preguntas auténticas, refuerzos positivos varios, etc.). Por consiguiente, creemos que la interacción entre las protagonistas debe ser conceptuada como un éxito, pues se produce una interdependencia positiva, un doble proceso de contribución y aprendizaje, así como habilidades personales que construyen un buen espacio para el progreso y del que ambas son protagonistas activas. Es decir, se constata netamente un proceso constructivo de aprendizaje en colaboración.

Por lo demás, solo a primera vista pudiera dar la impresión de que Amanda tiene un nivel menor de L2 que Elena, pero analizada en profundidad la interacción vemos que Elena comete muchos errores en inglés también. No interfieren en la conversación, en parte, porque ella inicia y completa varias secuencias de reparación y, en parte, porque Amanda no se vuelca en la parte lingüística de la actividad por lo que respecta a su interlocutora y no la corrige en ninguna instancia. Probablemente, ello tiene que ver con una actitud cultural, por la que considera *polite* no corregir a su interlocutora, “as long as she gets the message across”. En cualquier caso, vemos que existe un equilibrio en la consecución de los dos aprendizajes, el intercambio de actividades es algo explicitado por las dos interlocutoras y el aprendizaje sobre el lenguaje surge naturalmente a partir de intervenciones puntuales. Podríamos decir, pues, que la construcción del conocimiento es adecuada porque las dos participantes, en igualdad de condiciones (uso de la L2) consensúan sus propias normas para poder crear el espacio y compartirlo.

Finalmente, es relevante señalar que el uso de *translanguaging* permite que las participantes alternen su orientación hacia la tarea relacionada con el diseño de la SD y la tarea de aprendizaje de lengua con facilidad. El uso de *translanguaging practices* parece facilitar además

el desarrollo de habilidades metalingüísticas promoviendo que las participantes se involucren en diálogos acerca de las lenguas y sus usos.

Bibliografía

- Blackledge, A., & Creese, A. (2010). *Multilingualism: A critical perspective*. London: Continuum.
- Cummins, J. (2005). A proposal for action: Strategies for recognizing heritage language competence as a learning resource within the mainstream classroom. *The Modern Language Journal*, 89, 585-592. DOI: 10.1111/j.1540-4781.2005.00331.x
- Dooly, M. (2010) The teacher 2.0. In S. Guth & F. Helm (eds) *Telecollaboration 2.0: language, literacies and intercultural learning in the 21st century* (pp. 277-303). Bern: Peter Lang.
- Dooly, M. (2011a). Crossing the intercultural borders into 3rd space culture(s): implications for teacher education in the twenty-first century. *Language and Intercultural Communication*, 11 (4): 319-337. <http://dx.doi.org/10.1080/14708477.2011.599390>
- Dooly, M. (2011b). Divergent perceptions of telecollaborative language learning tasks: Tasks-as-workplan vs. task-as-process, *Language Learning & Technology* 15(2): 69-91 (Disponible en la dirección <http://ilt.msu.edu/issues/june2011/dooly.pdf>).
- Dooly, M., & O'Dowd, R. (2012). Researching online interaction and exchange in foreign language education: Introduction to the volumen. In M. Dooly & R. O'Dowd (Eds.) *Researching online foreign language interaction and exchange: Theories, methods and challenges*, pp. 11-41. Bern/Wien: Peter Lang.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st Century: A global perspective*. Malden, MA and Oxford: Basil/Blackwell.
- Hornberger, N. H. (2003). *Continua of biliteracy: An ecological framework for educational policy, research, and practice in multilingual settings*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Kasper, G. (1985). Repair in foreign language teaching. *Studies in Second Language Acquisition* 7: 200-215. <http://dx.doi.org/10.1017/s0272263100005374>
- Markee, N. (2000). *Conversation Analysis*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Markee, N. (2008). Towards a learning behavior tracking methodology for CA-for SLA, *Applied Linguistics*, 29: 404-427. <http://dx.doi.org/10.1093/applin/amm052>
- Moore, E. & Nussbaum, L. (2011). Què aporta l'anàlisi conversacional a la comprensió de les situacions d'AICLE?". En C. Escobar Urmeneta & L. Nussbaum (eds.): *Aprendre en una altra llengua / Learning through another language / Aprender en otra lengua*, (pp. 91-115). Bellaterra: Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Örnberg, T. (2003). *Written conversation. An investigation of the oral features of text chat through conversation analysis*. Unpublished Post-graduate report. Umeå University.
- Seedhouse, P. (2004). *The interactional architecture of the language classroom: A conversation analysis perspective*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Seedhouse, P. (2009). The interactional architecture of the language classroom, *Journal of Teaching & Learning Language & Literature* 1(1): 1-13. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/jtl3.32>

- Tudini, V. (2002) The role of online chatting in the development of competence in oral interaction. *Proceedings of the Innovations in Italian Workshop, Griffith University*.
- Tudini, V. (2010) *Online second language acquisition: A conversation analysis of online chat*. London: Continuum.

Referencias de los autores:

Lidia Lemus trabaja de profesora de educación primaria y de especialista de apoyo de educación bilingüe en Filadelfia (Pensilvania, EE.UU.). Como estudiante de postgrado que ha estudiado en la Universidad de Pennsylvania Graduate School of Education y actualmente está cursando su doctorado a la Universitat Autònoma de Barcelona, Departamento de Didáctica de la Lengua, la Literatura y las Ciencias Sociales. Sus intereses de investigación se centran en las áreas de la lingüística educativa; telecolaboración como una plataforma para el aprendizaje de lenguas y la enseñanza intercultural bilingüe.

Email: lidia_lemus@yahoo.com

José Antonio Saura Rami es licenciado en Filología Clásica (Universidad de Salamanca), doctor en Filología Hispánica (Universidad de Zaragoza), máster en Didáctica de la Lengua y la Literatura (Universitat Autònoma de Barcelona) y ejerce como profesor de Lengua Castellana en el Departamento de Lingüística General e Hispánica (Universidad de Zaragoza).

Email: jasaura@unizar.es

Para citar este artículo:

Lemus, L., & Saura, J.A. (2015). El uso del chat en contextos de aprendizaje de lenguas: Translanguaging practices. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 8(2), 48-68.

DOI: <http://dx.doi.org/10.5565/rev/jtl3.491>

